

OS ENSINOS FORMAIS E NÃO FORMAIS DE LÍNGUA INGLESA: PROBLEMATIZANDO ALGUMAS TENSÕES

Daniel Ferraz (USP)

INTRODUÇÃO

O debate sobre as tensões entre os ensinios formais e não-formais de língua inglesa se faz relevante não somente em contextos locais (no estado de São Paulo, por exemplo, decretos governamentais vêm alterando as políticas educacionais na área), mas também nacionais. A conhecida “indústria do ensino de idiomas” está presente massivamente na realidade escolar brasileira e influencia os discursos e práticas sobre o ensino de línguas estrangeiras. Um desses discursos, por exemplo, diz respeito à qualidade e eficácia dos centros de idiomas e à falência do ensino público formal de idiomas (inglês e espanhol, no caso do ensino público médio no estado de São Paulo). Esse discurso de falência do ensino público e consequente ascendência do ensino não-formal parece ser reforçado pelo fato de que, muito frequentemente: 1. os professores recém formados nos cursos de letras optam pelo ensino não-formal de idiomas; 2. Grande parte dos alunos opta e privilegia o ensino não-formal de idiomas (dos participantes dessa pesquisa, por exemplo, 45% optam pelo ensino não-formal). Uma outra discussão a ser colocada é a própria formação dos professores públicos (e privados). Segundo as pesquisas de Souza (2011) sobre as identidades dos professores de inglês da escola pública, ainda há certa confusão na formação desse professor no que diz respeito às disciplinas de conteúdo (e.g. língua inglesa e literaturas onde o professor deve saber a língua que leciona) e disciplinas pedagógicas (e.g. psicologia, sociologia da educação, filosofia) (Souza 2011: 55). Como o foco é geralmente o conteúdo (dentro de uma visão instrumental), as disciplinas crítico-sócio-culturais, que são, a meu ver e segundo as novas propostas para o ensino de L.I, essenciais, são negligenciadas.

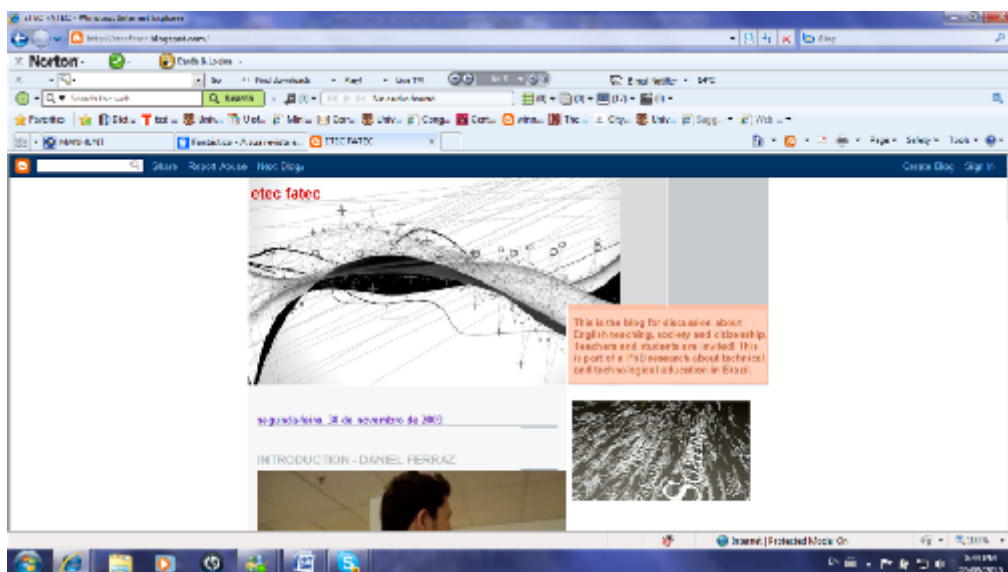
O objetivo desse artigo é discutir, a partir do contexto de uma escola técnica (ETEC) e de uma faculdade de tecnologia (FATEC), ambas do estado de São Paulo, como essas tensões são vistas nas perspectivas dos alunos. Essas visões dicotômicas entre ensinios formais e informais de idiomas se confirmam nas perspectivas dos alunos?

Na primeira parte desse trabalho, contextualizo a pesquisa e focalizo alguns aspectos teóricos. Na segunda, analiso alguns excertos selecionados da minha pesquisa de doutorado ainda em andamento. Para o fim, sugiro a importância de refletirmos sobre os discursos de falência do ensino formal público de língua inglesa. Acredito que a discussão apresentada traz exemplos de mudanças nas visões desse ensino refletindo, assim, as transformações da sociedade (globalização, conectividade, novas tecnologias) e os novos documentos e políticas educacionais.

METODOLOGIA

Apresento, nesse trabalho, um sub-capítulo da minha tese de doutorado sobre os ensinamentos técnicos e tecnológicos públicos no estado de São Paulo. O recorte apresentado focaliza os dados que emergiram dos questionários escritos com relação ao ensino formal e não formal de língua inglesa. A metodologia da pesquisa de doutorado se baseia nos estudos tradicionais da etnografia (Geertz 1973; Watson 1987) bem como nas apropriações atuais da mesma, a saber: a etnografia visual (Pink 2001; Mason 2005; Rose 2007), a etnografia digital/virtual (Hine 2000) e a multimodal (Murthy 2008). Busquei aplicar também o método de intervenção de realidades ao propor, numa das etapas, uma discussão sobre a sociedade, a língua inglesa e o ensino e aprendizagem de língua com os alunos em ambos os contextos (ensino médio e superior). Em breves explicações, no Ensino Médio Técnico (ETEC), realizei a pesquisa durante dois meses. Participaram trinta alunos de duas turmas: ensino técnico de dança e ensino médio regular. No Ensino superior de tecnologia (FATEC), participam da pesquisa duas turmas de secretariado (composta de aproximadamente 16 alunos (1º ano) e 11 alunas (3º ano). Em termos práticos, foram quatro etapas seguidas: 1. Explicação da pesquisa através de conversa com alunos; 2. Preenchimento individual de questionário escrito; 3. Discussão de temas e gravação em câmeras digitais. Foram colocados alguns temas na lousa (língua inglesa e sociedade; língua inglesa e ensino técnico/ tecnológico; tecnologia e ensino/aprendizagem; 4. Duas semanas após as gravações e respostas dos questionários pelos alunos, montamos um blog para discussão.

4. Blog para os alunos das ETEC e FATEC:



<http://etecfatec.blogspot.com>

Finalmente, convidei os alunos através de emails para a discussão dos seus próprios depoimentos e dos depoimentos dos colegas. Cumprida as quatro etapas, o banco de dados compõe-se de dados escritos (questionários), visuais-auditivos-gesturais e dados escritos dos blogs. Para esse trabalho, analiso somente algumas respostas da fase 2, ou seja, dos questionários escritos de ambos os níveis. Em termos de nomenclatura e por razões de anonimato das identidades dos pesquisados, utilizarei as seguintes representações:

Alunos A1, A2, A3, etc.: alunos do ensino médio, técnico de dança, administração – ETEC.

Alunos F1, F2, F3, etc.: alunas dos 2º e 3º anos de Secretariado do Superior em Tecnologia – FATEC.

As transcrições dos depoimentos dos alunos são mantidas na íntegra, sem correções gramaticais ou ortográficas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



Literacy practices are primarily courses of social action, so a key question is “what form of the capable literate citizen is afforded by our literacy pedagogies, materials, and policies?”

Luke & Freedbody, *Constructing Critical Literacies*

Freire (1996) iniciou um caminho para uma mudança educacional com relação ao letramento (ou alfabetização de adultos). Ele identificou que os alunos não são convidados a saber, mas a memorizar os conteúdos narrados pelo professor. Nesse sentido, o mesmo autor critica a falta de reflexão crítica nos contextos educacionais (p. 61). As teorias freireanas têm sido revisitadas e ampliadas por muitos teóricos que ancoraram seus estudos nas reflexões (e críticas) sobre a educação bancária. Pedagogias críticas foram estudadas e aplicadas em comunidades pobres nos Estados Unidos por MacLaren (1997), em contextos educacionais na Austrália por Luke e Freedbody (1997) e Snyder (2008) e em contextos educacionais brasileiros por Monte Mór (2006; 2007; 2008; 2009) e Menezes de Souza (2007; 2008). Giroux (1999) participa do debate quando enfatiza em seu livro “Cruzando as fronteiras do discurso educacional” a importância da pedagogia crítica que, segundo o autor, deveria ser vista como política cultural que *aponta para a necessidade de se inserir a luta sobre produção e a criação do conhecimento como parte de uma tentativa mais ampla de criar várias culturas públicas críticas* (p.93). Freire (1996) advoga em sua teoria que algumas práticas educacionais têm sido baseadas na assunção de que aqueles que possuem poder legitimam sobre aqueles que são considerados “sem poder”. Ele criticou a relação

opressor versus oprimido onde o oprimido freqüentemente negligencia agência. No entendimento do autor

They (students) call themselves ignorant and say the professor is the one who has knowledge and to whom they should listen. The criteria of knowledge is imposed upon them are the conventional ones. “Why don’t you”, said a peasant participating in a culture circle, “explain the pictures first?” That way it’ll take less time and won’t give us a headache (p45).

Baseado em Freire e em minhas experiências de sala de aula (como professor e observador de aulas), argumento que, similarmente nas aulas de inglês, os alunos não são incentivados a produzir conhecimento, numa relação onde os professores mantêm o *state of affairs* através do reforço de seus papéis como opressores. É sabido que essa relação criticada por Freire, ou seja, alunos como “canecas vazias” (empty mugs) e professores como “jarras do conhecimento”, tem estado presente em muitos contextos educacionais – do fundamental ao nível universitário por anos. Portanto, essa prevalência resulta no conceito cunhado por Freire de “educação bancária”, onde os alunos são levados a memorizar mecanicamente o conteúdo narrado como se estes fossem contêineres ou bancos a serem depositados de conhecimento pelo professor.

No seu livro “O olho da universidade” Derrida (1999) afirma que a educação universitária está ainda atrelada a paradigmas tradicionais tais como visões positivistas do pensar e do refletir: daí o fato de as letras serem às vezes lugares maiores de inscrição e sustentação do logocentrismo, do etnocentrismo e do conceito filosófico de ciência (p63). De acordo com sua visão o novo desafio da universidade (em nossa visão também dos ensinos fundamental e médio) e, conseqüentemente nosso, pesquisadores e professores, é formar uma “comunidade de pensamento” (community thinking) onde os limites entre as pesquisas não possam ser mais assegurados/ controlados. Em nossa visão, essa prática seria fundamental para a criação de espaços onde as práticas de letramento possam contribuir com uma educação dentro das perspectivas de transformação social (social change). Derrida (1999) similarmente enfatiza a necessidade de uma comunidade de pensamento em oposição à ciência ou à filosofia (a filosofia moderna) uma vez que estas são sujeitas a autoridades não questionáveis do princípio da razão. Giroux (2002) participa do debate ao afirmar e sugerir que

A vibrant critical pedagogy needs to address how the issue of authority can be linked to democratic processes in the classroom that do not promote pedagogical terrorism and yet still offer representations, histories, and experiences that allow students to critically address the constructions of their own subjectivities as they simultaneously engage in an ongoing process of negotiation of the self and other (p. 69)

É nos contextos mencionados acima que o letramento crítico (letramento visual no caso dessa investigação) assume posição central. De acordo com Monte Mór (2007) *the term functional literacy used to be referred as the limited reading ability of comprehension of a text whereas critical literacy places reading and writing processes within and for social practice*. Ainda nas palavras da referida autora (2007) essa visão

(...) has led to studies to studies that advocate the development of various literacies – visual, digital, multicultural, for instance – as a way to commit to an educational process in which the teaching of reading is inseparable from the teaching of cultural ways of seeing, describing, explaining, as defended by Luke & Freedbody (1997). (p. 41)

Menezes de Souza (2007) identifica que esses novos letramentos tais como *educational citizenship, development education, foreign-language education, and teacher education* formariam *loci* de crises sócio-culturais em constante construção de significado e negociação (p. 4). Embora pareça haver um discurso onde as formas de educação mencionadas acima não sejam fundamentais (como o ensino de língua estrangeira visto exclusivamente como aprendizagem lingüística), acreditamos que elas têm papel fundamental no que diz respeito à inserção dos novos letramentos e ao desenvolvimento de novas tecnologias.

Fiedler (2007) aborda a questão através do questionamento de como a educação deveria mudar para que se engaje e seja capaz de responder aos conflitos opressor versus oprimido criticada por Freire, à violência simbólica através da AP e ao papel da educação como um local da comunidade de pensamento. De acordo com Fiedler (ibid), devemos criar espaços de questionamentos, ou seja, *sites of enquiries and the design of platforms where values and perceptions of the world and society can be constantly negotiated, questioned, and challenged* (p. 50). Finalmente, à luz dos estudos recentes de Souza (2011), vemos que

O ensino de inglês no Brasil, não apenas nas escolas públicas, mas também e, principalmente, nas escolas particulares, encontra-se atrelado às leis de mercado, transformando também os professores em mercadoria, conforme apontado por Bianchetti (2001). Segundo a escala de valores proposta pelo neoliberalismo, os professores de inglês da escola pública seriam considerados profissionais inferiores aos de escolas privadas, visto que não possuem qualificações suficientes para serem aceitos nesse ensino. (Souza 2011: 60)

Acredito que, para debater essas tensões entre os ensinos público e privado, formal versus informal seja necessário abrir espaços de discussão onde as práticas de letramento crítico /pedagogia crítica/ novos letramentos possam ser discutidas. Ressalto que outras pesquisas nessa área vêm contribuindo para minhas reflexões. As OCEM (Menezes de Souza & Monte Mór 2006), as pesquisas de Uechi (2006), Takaki (2004, 2011), Mattos e Valério (2010) e Alves (2010) são algumas das várias leituras que me fundamentam.

Os *learning spaces* de Fiedler, a comunidade de pensamento de Derrida, a crítica à educação bancária de Freire, o apontamento de Luke à necessidade da formação de cidadãos críticos, os estudos de Monte Mós sobre as práticas de letramentos nos contextos educacionais brasileiros e as contribuições de Menezes de Souza para uma educação voltada à transformação social formam o embasamento teórico inicial dessa pesquisa.

OS ENSINOS FORMAIS E NÃO-FORMAIS DE LÍNGUA INGLESA: PROBLEMATIZANDO AS TENSÕES.



Verifica-se que, em muitos casos, há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas. Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas lingüístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais).

Menezes de Souza & Monte Mór, *OCEM*ⁱ

Corroborando os pensamentos de Menezes de Souza e Monte Mór (2006) acima, inicio a discussão sobre o ensino de línguas estrangeiras em ambientes formal e não-formal afirmando que parece existir, sob as perspectivas daqueles que elaboram as políticas educacionais bem como daqueles que as aplicam sem questionamento, uma falta de clareza (cf. acima) no que diz respeito aos papéis distintos que os institutos de idiomas e as escolas públicas e particulares devem cumprir. A tira acima retirada da internet colabora com o debate ao ironicamente expor uma reunião escolar onde se fica decidido que a “missão” daquela escola é prover melhor e “mais” educação. Interpreto, similantemente, que há uma falta de clareza no que diz respeito aos objetivos do ensino, ou seja, segundo a visão criticada pela tira, a escola deve prover “mais” e “melhor”

educação num sentido neoliberal de acúmulo de conhecimento. Esses argumentos reverberam nos discursos dos alunos pesquisados. A aluna da graduação F12 afirma que “Uma unidade particular é mais atenciosa e visa frisar o conhecimento, já a escola pública tem um inglês muito fraco e repetitivo”. Embora não seja possível depreender como essa aluna entende o conceito de conhecimento, ela aponta justamente essa “confusão de papéis” no que diz respeito a esses ambientes educacionais, ou seja, segundo F12, a escola pública é repetitiva e a escola particular (no caso institutos de idioma), focaliza o conhecimento. Reflito que os papéis parecem estar invertidos. Ao passo que os centros de línguas “cumprem seus papéis” ao proporem uma aprendizagem lingüística de línguas (o lingüístico, neste caso, é reconhecido como sucesso na aprendizagem), o ensino formal focaliza discursos e práticas educacionais de falência onde “os alunos nunca aprenderão inglês”. Uma nota sobre as denominações e termos utilizados: entendo que o ensino formal de línguas estrangeiras engloba as escolas públicas e particulares do nível fundamental, médio e superior que possuem a(s) língua(s) estrangeira(s) em sua grade curricular oficial. Denomino não-formal (ao invés de informal) somente os institutos de idiomas particulares (também chamados centros de línguas ou centros de idiomas). Reconheço que existem centros de línguas públicos nas esferas municipais (no município de São Paulo, por exemplo) e estaduais. Entretanto, eles não são considerados nesta análise.

Ao serem indagados sobre o ensino de língua inglesa (pergunta 1 - escreva sobre as suas aulas de inglês aqui na ETEC/FATEC/pós-graduação), os alunos apresentam visões que se contrapõem. Para os alunos da ETEC e FATEC, o ensino de língua inglesa é visto na tensão entre 1. O ensino não-formal apresenta melhor qualidade *versus* O ensino de inglês formal (neste caso, ETECs e FATECs) considerado em mesma proporção pior, melhor ou igual aos institutos de idiomas. Essas visões são cruciais para entendermos os debates efervescentes acerca da dicotomia entre os ensinos formal e não-formal presentes no país. No que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, entendo haver um discurso de que nas escolas públicas o ensino é “falido” e não forma alunos capazes de minimamente se comunicar na língua alvo. Essa “tarefa” de “bem” ensinar a língua estaria restrita aos centros de línguas. Apesar de o ensino não-formal não ser o foco dessa pesquisa, interessou-me verificar quais visões sobre o

ensino de línguas afloram da comparação entre os ensinos formal e não formal. É fato que muitos alunos de ambas as escolas públicas e particulares do ensino formal estudam, concomitantemente, nos institutos de idiomas. Dos alunos da ETEC entrevistados, 45% deles estudam em ambos os contextos. Essa porcentagem é ainda maior para os alunos das escolas particulares do ensino formal. Além disso, muitos dos professores formados em Letras optarão por atuar no ensino não-formal. A pesquisa de Uechi (2006) aponta para os diversos contextos que esse ensino se insere. O inglês, considerado por Uechi como “disciplina-problema” nesse contexto, tem sido retirado da grade curricular oficial das escolas e substituído por disciplinas-projeto. Consequentemente, alguns institutos de idiomas “integraram” o ensino formal e substituem/complementem o ensino de língua através de parcerias com as escolas particulares, como indicado na dissertação de Alves (2010). O ensino formal público não fica imune a essa “integração”. Em 2009, o governador de São Paulo José Serra assinou, em 10 de setembro de 2009, o Decreto Nº 54.758, no qual abre “a possibilidade de que as aulas de línguas estrangeiras modernas sejam terceirizadas, que essas aulas sejam ministradas por instituições alheias ao sistema público de ensino” (APEESP 2010)ⁱⁱ. Entendo que, além de oficializar os discursos de “falência” e “incapacidade de ensinar” das escolas públicas apontados pelos alunos pesquisados, essas mudanças privilegiam e mantêm as epistemologias/ bases filosóficas reprodutivistas/neoliberais bem como as propostas curriculares convencionais (foco linguístico exclusivamente) para ensino formal de línguas. Se as OCEM foram um passo para iniciar um diálogo entre educação, ensino de línguas estrangeiras e sociedade, essa decisão governamental pode interferir e encerrar esse diálogo. Contudo, no que diz respeito às escolas técnicas e faculdades de tecnologia, o ensino público apresenta qualidade. Ademais, tanto nas escolas técnicas como nas universidades (cursos de graduação e de pós-graduação), propostas que promovem uma educação através da língua inglesa tais como a English Language Education (MacPherson 2006) e EELT – Education through English language teaching (Ferraz 2010) fazem parte das práticas pedagógicas. Nessa análise, portanto, discuto as tensões entre a dicotomia ensino formal e não-formal bem como as novas propostas educacionais de ensino de línguas estrangeiras através da minha análise das respostas dos alunos.

Segundo Apple (2005), existe uma desvalorização no que concernem as esferas públicas. Através de um longo processo ideológico, as pessoas são “convencidas” / inculcadas a perceber que tudo que é público é ruim enquanto que tudo que é privado é bom (p. 15). O autor registra,

(...) anyone who works in these public institutions must be seen as inefficient and in need of the sobering facts of competition so that they work longer and harder. When the people who work in public institutions fight back and argue for more respectful treatment and for a greater realisation that simplistic solutions do not deal with the complexities that they face every day in the real world of schools, universities, and communities, they are labelled as recalcitrant and selfish and as uncaring (Apple 2005: 15).

Esse discurso parece estar presente nas visões dos alunos no que concerne a escola pública. Ao serem indagados sobre as diferenças entre o ensino de língua inglesa em ambientes formais (ETEc, Fatec) e não-formais, os alunos responderam:

A14: Diferença: os profissionais são preparados adequadamente e são bons na escola particular, enquanto na pública elas preparam as aulas com livros e traduções que sem preparo algum, fora que aprendem tarde apenas na quinta enquanto na particular aprende desde o quarto ano.

A21: Em escolas particulares (institutos de idiomas), o ensino é mais pesado e mais compatível, pois cada pessoa fica em uma sala para o seu nível e é melhor para aprender.

F2: Na escola particular o ensino foi mais rígido, com mais lições de casa, conversation.

F5: In public schools, we lack resources and fluency is not our objective.

Os discursos acima são visões dos alunos dos três níveis educacionais, ou seja, pode-se inferir a partir desses dados, que as escolas particulares são mais sérias (F12), mais adequadas (A14), mais rígidas (A21), provêem mais recursos (F5) e conhecimento (F12). Além disso, segundo A14, os profissionais do ensino não-formal são preparados mais adequadamente enquanto que na escola pública eles “não têm preparo algum”. As conotações apresentadas desdobram-se em dois fatos: 1. são discursos reproduzidos acerca da falência do ensino público de línguas estrangeiras (muitas vezes esses discursos de falência são (re)produzidos pela opinião pública – Apple 2005 - e pelos

setores privados) e 2. De fato, há certa falência/descaso/desinteresse pelos professores de línguas estrangeiras, bem como coordenadores, pesquisadores e responsáveis pelas políticas educacionais públicas de línguas estrangeiras. Argumento que ambos os contextos coexistem e devem ser problematizados. Como apresento nessa discussão, não são todos os contextos públicos em que o ensino formal de línguas não se efetiva. Nas ETECs e FATECs pesquisadas, por exemplo, os alunos apontam para um trabalho educacional através da língua inglesa: nas aulas do ensino médio técnico, por exemplo, o professor foca no ensino contextualizado, ou seja, no inglês e na dança, nas conexões do inglês com a administração e na FATEC a professora ensina os aspectos linguísticos e culturais da língua inglesa. Ainda sobre a má qualidade do ensino formal de línguas, a pesquisa de Souza (2006), mostra que, segundo os professores de inglês da escola pública de algumas escolas da cidade de São Paulo, “a falta de recursos didáticos, o grande número de alunos por sala e a crença de baixa probabilidade de um aluno da escola pública ser, futuramente, exposto a uma entrevista em língua inglesa” (p. 96) contribuem para um “modelo de professor de inglês” ineficiente. Alguns alunos da ETEC e FATEC (e uma aluna da pós) confirmam essa visão:

A15: Na pública o ensino não é tão rigoroso diferenciado como nas particulares tendo os melhores recursos que despertam o interesse dos alunos.

A25: In the particular* school it has* less* people than public school, so you can learn more

F10: Na escola particular tem menos alunos em sala (no máximo 6), portanto acredito que podemos mais atenção.

F11: Bom, em escolas particulares temos uma atenção maior, pois a quantidade de alunos são bem menor.

Ainda no entendimento de Souza (2011), há uma certa inveja da escola pública em relação aos institutos de idiomas, uma vez que a escola pública inveja os resultados obtidos pelos professores de língua do ensino informal, especialmente dos institutos de idiomas, que parecem ter maior sucesso ao implementar a abordagem comunicativa (p.50). É interessante notar, novamente, o discurso neoliberal das quantidades e

qualificações apontado pelos alunos A25, F10 e F11, ou seja, na visão desses alunos dos três níveis educacionais, o fato de o ensino não-formal ter menos alunos por sala faz com que estes aprendam mais. Apreendo que esse discurso de poder é reforçado e, de certa forma, inculcado pelos centros de línguas através de suas propagandas, comerciais em televisão, anúncios em revistas, etc. Não se percebe, entretanto, a lógica subjacente a ele: “nós dos centros de línguas, colocamos menos alunos em sala de aula e, portanto, oferecemos aprendizagem eficiente e rápida uma vez que, com menos alunos, você necessariamente aprenderá mais”. Como já discutido, a lógica neoliberal de acúmulo do conhecimento é reforçada.

Uma segunda visão sobre o ensino de idiomas indica uma visão oposta, ou seja, que as aulas de inglês são melhores que as outras disciplinas:

A2: As aulas de inglês na ETEc me ajudaram e estão me ajudando muito na fonética por exemplo e a forma de ensino me ensinou muito mais do que a forma que é usada no ensino fundamental e médio.

A5: O que eu aprendi até agora com o inglês do técnico eu percebi uma melhora da minha parte bem maior do que todos esses anos dos quais tenho a matéria de inglês na escola.

A18: Aqui na ETEc temos aulas de inglês tanto práticas quanto teóricas o que melhora o aprendizado, diferente de outras matérias como português, matemática, etc.

A29: The English classes here in ETEC I guess it is so good, I think here I learned more than other schools.

Desses excertos, depreende-se que a língua inglesa ensinada nas escolas técnicas é melhor que as outras disciplinas devido à junção de teoria e prática: “here at ETEc we have practical and theoretical English classes and this improves our knowledge”. Uma de minhas observações adicionaria a essa discussão o fato de que o professor trabalha não somente os aspectos linguísticos, mas também contextuais. No técnico de dança, por exemplo, ele apresenta documentários sobre dançarinos e estilos de dança e realiza um trabalho linguístico (apreensão de vocabulário) bem como cultural (como entendem a cultura daquele país através da dança, e como veem, por exemplo, esse estilo de dança no Brasil). Essas discussões podem ser realizadas em inglês e/ou em português. Além disso, ele pede aos alunos que montem suas próprias apresentações de danças ou

sketches através de vídeos a serem produzidos pelos alunos. O aluno A29 afirma que no técnico ele aprendeu “mais do que em outras escolas”. Essas repostas questionam os discursos de falência do ensino público apresentados anteriormente. Não obstante, elas questionam o “mito” de que os professores do ensino público de línguas são incapazes ou ineficientes. Para A18 e A29, por exemplo, o inglês tem contribuído para suas formações. Similarmente, para os alunos da FATEC, as aulas apresentam qualidade e os alunos afirmam aprenderem a língua.

F1: Eu acredito que são excelentes. Com as aulas que tenho de inglês eu estou conseguindo tirar dúvidas referentes as idioma, está sendo fundamental no meu aprendizado.

F5: Bem acredito que minhas aulas tem me ajudando a adquirir mais conhecimento e fluência no idioma.

F11: São boas tem uma metodologia de fácil compreensão.

F25: As aulas são tranquilas e bem trabalhadas. O ritmo* das aulas acompanham o desenvolvimento dos alunos. Há bastante teoria / gramática e foco na prática oral.

Ao questionar os discursos de falência do ensino formal público de língua, as falas de F1, F5, F11 e F25 convergem para o fato de que a língua inglesa é “bem trabalhada com bastante teoria, gramática e prática oral” (F25), apresenta metodologia de fácil compreensão (F11) e a aulas “são excelentes” (F1). Acredito que essa análise apresenta exemplos de mudanças nas visões de ensino numa “reação” às transformações da sociedade (globalização, conectividade, novas tecnologias) e aos novos documentos e políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Uma vez que a interpretação está ligada à história das interpretações, o que está sendo interpretado é em si uma interpretação. Interpretar é, portanto, re-interpretar, ou chegar a novas maneiras de pensar sobre o objeto da interpretação e sobre nós mesmos, já que as mudanças nas nossas interpretações estão ligadas a mudanças em nossas auto-interpretações.

Hoy & McCarthy, *Critical Theory*, tradução desse pesquisador

Corroboro os pensamentos de Hoy e MacCarthy acima no que diz respeito à interpretação. Interpretar é sempre um ato incompleto, dialógico, contingente e histórico, ou seja, uma interpretação pertence a uma comunidade interpretativa que, por sua vez, possui a sua versão da história. Esse “ato” é sempre realizado por um ou mais agentes e seus contextos, num processo que não visa completude, mas sim “completudes contextuais”. Para Hoy e McCarthy (1995) e para os teóricos críticos, a interpretação não se desconecta da auto-interpretação, ou seja, nossa visão de mundo é resultante da comunidade em que estamos, das histórias de interpretações já realizadas antes de nós, bem como nossa relação com a história vivenciada no presente. Essa visão de interpretação é fundamental para as análises de dados que foram realizadas nesse artigo.

Para o fim, creio que através da pedagogia crítica e suas atuais apropriações e releituras (letramento crítico e novos letramentos) bem como as propostas contemporâneas para o ensino de línguas estrangeiras (OCEM 2006), é possível problematizarmos os discursos sobre a propaganda “falência do ensino público de idiomas” e conseguinte ascensão do ensino não formal particular. Como vimos, esses discursos se apresentam em tensões onde, dependendo do contexto e da interpretação, representam a realidade ou não. Numa mesma escola técnica, há alunos que vêm o

ensino de língua inglesa como algo “falido” e insignificante (talvez esses alunos reproduzam discursos de mercado pré-estabelecidos) e há alunos que apontam para práticas pedagógicas multimodais (e.g. apresentação de seminários através de vídeos editados pelos próprios alunos, produções de blogs, cinema em sala de aula e performances em inglês) e práticas contextuais (como mencionado, quando o professor conecta as aulas de inglês à dança no ensino técnico de Dança). Creio que, hoje em dia, não podemos mais rechaçar o ensino público formal. No contexto apresentado, vimos, através dos depoimentos de diversos alunos, que um trabalho e preocupação educacionais estão presentes nas práticas pedagógicas dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, J. G. A terceirização do ensino de língua estrangeira em escolas de ensino formal. 2010. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. FFLCH. USP.

APPLE, M. “Education, markets, and audit culture”. In **Critical Quarterly**. vol. 47 issue 1-2, pp 11- 29, 2005. London: SAGE Publications. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0011-1562.2005.00611.x/abstract>

DERRIDA, J. **O Olho da Universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

FERRAZ, D. EELT Education through English Language Teaching in a Brazilian Technical School. *Crop* (FFLCH/USP) (Cessou em 2006), v. 15, p. 102-119, 2010a.

_____. EELT Education through English Language Teaching and Visual Literacy: an interweaving perspective. In: *Contexturas*, v. 17, p. 39-56, 2010b.

FIEDLER, M. “Postcolonial Learning Spaces for Global Citizenship”. In: **Critical Literacies: Theories and Practices** Vol 1:1, 2007. Disponível em: www.criticalliteracyjournal.org

FREIRE, P. **Pedagogy of the Oppressed**. London: Penguin, 1996

_____. **Pedagogia de Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GEERTZ, C. “Thick description: toward an interpretive theory of culture” In **The interpretation of cultures: selected essays**. New-York/N.Y./USA: Basic Books, pp. 3-30, 1973.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Breaking in to the movies: Film and the culture of Politics**. Massachussetts: Blackwell Publishers Ltd, 2002.

HINE, C. **Virtual Ethnography**. London: SAGE, 2000.

LUKE, A. & FREDBODY, P. **Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice**. St Leonrads: Allen & Unwin, 1997.

MacLAREN, P. **A Vida nas Escolas: uma Introdução à Pedagogia Crítica nos Fundamentos da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MARCUS, G. E. "Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography". In **Annual Review of Anthropology** Vol. 24, p. 95-117, 1995.

MASON, P. "Visual data in applied qualitative research: lessons from experience". In **Qualitative Research**, 2005. Disponível em: <http://qrj.sagepub.com/cgi/content/abstract/5/3/325>

MATTOS, A. & VALERIO, K. "**Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções**". In *RBLA*. vol 10, n.1, p. 135-158. Belo Horizonte: RBLA, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T., & MONTE MÓR, W. **Orientações Curriculares do Ensino Médio: Línguas Estrangeiras** In *Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília: MEC-SEB, 2006.

MENEZES DE SOUZA, L.M. "Editor's Preface". In **Critical Literacies: Theories and Practices** vol 1:1, 2007. Disponível em www.criticalliteracyjournal.org

_____. "**Critical Literacy in Global Citizenship Education**". Derby, Inglaterra: Global Education, Derby, 2008.

MONTE-MÓR, W. "**A mediação entre a teoria e a prática no ensino de línguas estrangeiras**". In *CROP* nº11. São Paulo: Ed Humanitas/USP, 2006b.

_____. **Investigating Critical Literacy at the University in Brazil**. Critical Literacies. London, 2007. www.criticalliteracyjournal.org.uk

_____. "Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas". In *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Vol. 46(1). Campinas: Ed. IEL/UNICAMP, 2007a.

_____. "Leitura, Literatura e Letramento Crítico em Garcia Márquez". In Sedycias, J. (org) **A América Hispânica no Imaginário Literário Brasileiro**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007b.

_____. “*Línguas estrangeiras, educação e os novos letramentos.*” In **Texto, memória e diferença cultural**. Guarapuava: Ed. Unicentro, 2007c.

_____. “Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives”. In **Revista Eletronica Matices de Lenguas Eranjeras**. Num. 2 Bogotá: Matices, 2008 <http://www.revistamatices.unal.edu.co/mat2ar05.html>

_____. “Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views” In Gonçalves, G. R. et al (orgs). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2009.

MOTTA-ROTH, D.(org). **Redação Acadêmica: princípios básicos**. Santa Maria: UFSM, Imprensa Universitária, 2003.

MURTHY, D. “Digital ethnography: An examination of the use of new technologies for social research”. In **Sociology**, V 42 number 5 SAGE: London, 2008. <http://soc.sagepub.com/cgi/content/abstract/42/5/837>

PINK, S. **Doing Ethnography: Images, Media and Representation in Research**. London: Sage, 2001.

ROSE, G. **Visual Methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials**. London, South Oaks, New Delhi: Sage Publications, 2007.

SNYDER, I. **The literacy wars: Why teaching children to read and write is a battleground in Australia**. Sydney: Allen & Unwin, 2008.

SOUZA, R.M.Q. **Professores de inglês na escolar pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos**. Dissertação de Mestrado. FFLCH, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP. Publicada em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-01112006-155417/>

_____. Professores de inglês da escola pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos. PACO Editorial: São Paulo, 2011.

UECHI, S. A. Inglês: disciplina-problema no ensino fundamental e médio? Dissertação de Mestrado. FFLCH, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2006. Publicada em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07112007-130624/>

WATSON, G. “Make me reflexive – but not yet: strategies for managing essential reflexivity in ethnographical research”. In **Journal of Anthropological Research**. Vol. 43. Spring, 1987.

NOTAS

i

ii Trecho da Carta da APEESP lida no debate público na Assembleia Legislativa de São Paulo em marco de 2010:

“O **Decreto Nº 54.758**, assinado pelo governador de São Paulo em **10 de setembro de 2009**, dispondo “sobre os **Centros de Estudos de Línguas – CELs**”, em seu **Artigo 5º**, diz que, cito: “Esgotada a capacidade dos Centros de Estudos de Línguas – CELs de atender à demanda de alunos interessados na aprendizagem de uma língua estrangeira moderna opcional, a Secretaria da Educação poderá contar com instituições públicas e privadas que tenham por finalidade o ensino de idiomas, devidamente credenciadas para esse fim, observadas as disposições legais pertinentes.” Esse decreto abre a possibilidade de que as aulas de línguas estrangeiras modernas sejam terceirizadas, que essas aulas sejam ministradas por instituições alheias ao sistema público de ensino”.

<http://espanholdobrasil.wordpress.com/2010/03/11/carta-da-apeesp-lida-no-debate-publico-na-assembleia-legislativa-de-sao-paulo/>